

---

# La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas\*

## *Evidence of Pedagogical Leadership of Principals, Directors of Studies and Teachers by Stakeholders' Perspective*

---

**RAÚL GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED),  
España  
raulgonzalez@edu.uned.es  
<https://orcid.org/0000-0001-5683-685X>

**BURATIN KHAMPIRAT**

Suranaree University of Technology, Tailandia  
buratink@sut.ac.th  
<https://orcid.org/0000-0002-0725-3305>

**ERNESTO LÓPEZ-GÓMEZ**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED),  
España  
elopez@edu.uned.es  
<https://orcid.org/0000-0002-0679-5241>

**HERIBERTO-ORANGEL SILFA SENCIÓN**

Centro Educativo de Adultos Profesor Ángel Rivera,  
República Dominicana  
heribertosilfasencion@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2972-8727>

**Resumen:** Este artículo analiza la percepción de los principales actores educativos sobre la evidencia del liderazgo pedagógico. Se empleó una metodología cuantitativa, a través de un estudio transversal con cuestionario. Participaron 2.184 informantes para evaluar el liderazgo de directores, jefes de estudios y profesorado, en un estudio contextualizado en España. Los resultados, que se analizan y discuten, muestran diferencias en la evidencia percibida de las

dimensiones del liderazgo entre agentes, con puntuaciones más altas para directores y jefes de estudios. Considerando la titularidad del centro se encontraron diferencias para directores y profesorado en algunas dimensiones.

**Palabras clave:** Liderazgo, Efectividad, Equipo directivo, Profesorado, Cuestionario.

---

\* Este estudio se ha realizado en el contexto del Grupo de Investigación Consolidado (UNED/Ref. 125): Desarrollo Profesional: ForInterMed y de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación, con la colaboración de Suranaree University of Technology (SUT, Tailandia).

**Abstract:** This paper analyzes the evidence of pedagogical leadership from the perspective of the main actors. The methodology was quantitative, through a cross-sectional study with a questionnaire. In this study, carried out in Spain, 2,184 participants evaluated the leadership of principals, directors of studies and teachers. The results, which are analyzed and discussed, show differences in the perceived evidence

of leadership dimensions among actors, with higher scores for principals and directors of studies. Considering the type of the center, differences were found for the group of principals and teachers in some pedagogical leadership dimensions.

**Keywords:** Leadership, Effectiveness, Management Team, Teaching Staff, Survey.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, fortalecer el liderazgo en las instituciones educativas se ha convertido en una prioridad de las políticas educativas de los diversos países de nuestro entorno (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Vaillant, 2015). Estudios sobre la temática, tanto nacionales como internacionales, coinciden en señalar que el liderazgo tiene un efecto indirecto en la mejora de procesos y resultados educativos (Hallinger, 2019; Hallinger y Huber, 2012; Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Sans, Guardia y Triadó, 2016; Witziers, Bosker y Krüger, 2003).

El liderazgo en el contexto educativo es eminentemente pedagógico (Argos y Ezquerro, 2013; Contreras, 2016; González, Gento y Orden, 2016; Raelin, 2016) y, siguiendo a Bolívar (2010), pretende mejorar la calidad y eficacia de la institución educativa, expresada en los aprendizajes de los estudiantes. Así, el liderazgo pedagógico influye en un conjunto de factores (gestión de los recursos, fijación y evaluación de metas educativas, apoyo a la calidad docente, distribución de las labores pedagógicas, colaboración con el entorno, etc.) que, en definitiva, mejoran la labor del profesorado en el aula y en el centro, impactando de modo indirecto en los aprendizajes del alumnado. Por ello, su propósito se centra en crear las condiciones necesarias para mejorar los procesos formativos, en promover altos niveles de aprendizaje, y en desarrollar las instituciones educativas y los grupos humanos que las conforman (Wang, Gurr y Drysdale, 2016).

Durante muchos años, la investigación sobre liderazgo pedagógico se ha centrado casi en exclusiva en la figura del director o directora. En efecto, el *head* o *principal* desempeña un rol clave para el cambio y mejora educativa (Day y Leithwood, 2007; Fullan, 2014), debido a su capacidad para influir positivamente en las condiciones en las que se implementan los planes, programas y procesos educativos, así como para promover el desarrollo profesional del profesorado y su transferencia al aprendizaje de los estudiantes (Baptiste, 2019; García-Garnica, 2016; Leithwood, Sun y Pollock, 2017; Martínez y Gil, 2018; Medina y Gómez, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Ritacco, 2019).

A pesar de la relevancia del liderazgo de los directores, a medida que las limitaciones de las teorías del liderazgo unipersonal se han hecho más obvias (Harris, 2013), se han desarrollado en la literatura internacional nuevos modelos centrados en un enfoque compartido y distribuido. En efecto, el liderazgo no se puede centrar exclusivamente en una persona o rol profesional, es una responsabilidad compartida (Chi-Kin y Day, 2016; Spillane y Ortiz, 2019), que se lleva a cabo desde una estructura dinámica y colaborativa (Ruiz Corbella, 2013; Tian, Risku y Collin, 2016). En esta estructura, además del *director*, se encuentran los *líderes intermedios* (*middle leaders*), con diversos roles según los sistemas educativos internacionales (dirección adjunta, subdirección, jefes de estudios, jefes de departamento o etapa, coordinadores de ciclo o curso, etc.), y el *profesorado* del centro educativo.

Merece la pena destacar estudios recientes sobre *liderazgo intermedio* (Bush y Glover, 2014; de Nobile, 2018; Harris, Jones, Ismail y Nguyen, 2019), que están adquiriendo un interés renovado al considerarse figuras clave en el engranaje formativo de las instituciones educativas (Hargreaves y Shirley, 2019; Sepúlveda y Volante, 2019). Como señalan Harris *et al.* (2019) en un estudio reciente, los *middle leaders* tienen un papel destacado en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al disponer de una “doble vía” en su liderazgo. Es decir, una capacidad de influencia directa sobre la práctica docente desarrollada por el profesorado en el aula y, al mismo tiempo, una posición destacada para configurar comunidades de aprendizaje profesional con el apoyo de la dirección del centro. Como destacan Hargreaves y Shirley (2019), no se trata solo de liderar *en el medio*, en un nivel del sistema, sino de liderar *desde el medio*, desde el núcleo central que facilita la mejora educativa y la transformación del aprendizaje a través de la responsabilidad colectiva, que permite crear comunidades profesionales más sólidas que toman la iniciativa, y no solo implementan lo prescrito desde arriba. En el contexto español, son escasos los estudios sobre líderes intermedios (Domene, 2015; Medina y Gómez, 2014), que se ejemplifican en nuestro contexto a través, principalmente, de las figuras del jefe de estudios y de departamento.

Otro agente que destaca en los estudios sobre liderazgo es el profesorado (Day, Gu y Samons, 2016; Hattie, 2012; Meza-Mejía y Flores-Alanís, 2014; Wenner y Campbell, 2017). A pesar de las diversas propuestas para conceptualizar el liderazgo docente, existe cierto consenso en que este se caracteriza por disponer de un sentido de propósito de la acción educativa, acompañado de reflexión, curiosidad, enfoque en la mejora y orientación a la acción, en definitiva, por querer marcar la diferencia (Lambert, 2003). El liderazgo docente exige una comprensión de las principales dimensiones del aprendizaje en las instituciones: el aprendizaje de los estudiantes, de los colegas, de uno mismo y de la institución. En efecto, el

profesorado, en el desarrollo de su función educadora, debe interpretar múltiples situaciones y adoptar diversas decisiones que afectan al alumnado, a su educación y a su aprendizaje (Jordán y Codana, 2019), pero su liderazgo va más allá del aula, cultivando el desarrollo profesional propio, promoviendo el aprendizaje profesional de colegas e influyendo en la toma de decisiones de la institución (Lambert, 2003; Wenner y Campbell, 2017). De este modo, el liderazgo del profesor se configura como un factor clave para innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar los resultados educativos de los estudiantes, influir en el clima relacional de la institución, promover el desarrollo institucional y crear capacidad en las instituciones (Bernal e Ibarrola, 2015; Balduzzi, 2015; Contreras, 2016; Dimas-Rangel, Torres-Bugdud, Palomares-Ruiz y Treviño-Cubero, 2016; González, Palomares, López-Gómez y Gento, 2019).

Más allá de las particularidades de cada agente (dirección, líderes intermedios o profesorado), investigaciones sobre la temática han identificado una serie de dimensiones o aspectos fundamentales que determinan el liderazgo en las instituciones educativas (Maulding, Peters, Roberts, Leonard y Sparkman, 2012; Ténuto y Gardiner, 2018). De este modo, de acuerdo con Moral *et al.* (2016), un líder que pretenda generar capacidad de mejora en una institución educativa debe poseer unas características particulares, que se despliegan en dimensiones que concretan las prácticas educativas de los líderes. Aunque las diversas investigaciones se refieren a distintos modelos teóricos y enfoques específicos, resulta relevante la propuesta integradora desarrollada por Gento (2002), Gento, Huber, González, Palomares y Orden (2015) y González *et al.* (2016), quienes proponen un modelo integrado por las dimensiones profesional, carismática, emocional, anticipadora, participativa, cultural, formativa y administrativa.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este artículo es conocer la percepción de los principales actores educativos sobre la evidencia (existencia o logro) del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado. Este objetivo general se concreta en los siguientes específicos, que dan sentido a este artículo: (1) analizar la evidencia percibida de las dimensiones del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado; y (2) comparar la evidencia percibida de las dimensiones del liderazgo pedagógico de los citados agentes considerando la titularidad del centro.

El interés de este estudio se justifica por dos razones principales. La primera tiene que ver con la relevancia de considerar como informantes a las partes interesadas (estudiantes, docentes, familiares, etc.), que participan en este estudio como asesores múltiples (Eichinger y Lombardo, 2003). La segunda razón se debe a que el estudio evalúa el liderazgo de directores y, además, de jefes de estudios –que se

configuran como líderes intermedios relevantes en nuestro contexto— y profesorado, contribuyendo de este modo a una línea de investigación apenas explorada en España para los dos últimos agentes. Los resultados podrán ayudar a los responsables de la administración, a los equipos directivos y a la comunidad educativa en su conjunto, en el diseño de propuestas prácticas centradas en equilibrar o potenciar aquellos aspectos que destaquen los datos.

## MÉTODO

Para lograr el objetivo planteado se ha utilizado una metodología cuantitativa a través de un estudio transversal (*cross sectional study*) con cuestionario (Bourque, 2004). Esta sección describe a los participantes en el estudio, proporciona información del instrumento aplicado y del procedimiento llevado a cabo y, finalmente, justifica las técnicas estadísticas para el análisis de datos.

### *Participantes*

De acuerdo con el concepto de asesor múltiple en la evaluación de 360 grados (Eichinger y Lombardo, 2003), la evidencia del liderazgo conviene que sea evaluada por las partes interesadas que tienen experiencia con el líder. De este modo, la muestra participante (Tabla 1), no probabilística y de tipo accidental por facilidad de acceso, está formada por 2.184 participantes (mujeres 61.95%; hombres 38%), que representan de modo heterogéneo las diferentes tipologías de centro educativo en el contexto español y las partes interesadas (docentes 53.71%; estudiantes 14.42%; directores 13.64%; familias 10.30%; entre otros).

**Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra participante (evaluadores)**

		FRECUENCIA	%
Género	Mujer	1.353	61.95
	Hombre	830	38.00
	N/C	1	0.05
	<i>Total</i>	2.184	100.00
Tipo de centro	Público	1.751	80.17
	Concertado	357	16.35
	Privado	60	2.75

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra participante (evaluadores)**

		FRECUENCIA	%
Tipo de centro	N/C	16	0.73
	<i>Total</i>	2.184	100.00
Etapa educativa	CEIP (Infantil y Primaria)	1.071	49.04
	IES (ESO, Bach. y FP)	792	36.26
	Otros & NS/NC	321	14.70
	<i>Total</i>	2.184	100.00
Sector	Estudiantes (a partir de Ed. Sec.)	315	14.42
	Docentes	1.173	53.71
	Directores	298	13.64
	Familias	225	10.30
	Inspectores	11	0.50
	Formadores	31	1.42
	Otros (PAS y personal de apoyo)	102	4.67
	N/C	29	1.33
	<i>Total</i>	2.184	100.00
Comunidad Autónoma	Andalucía	893	40.89
	Castilla-La Mancha	251	11.49
	Comunidad de Madrid	211	9.66
	Cantabria	200	9.16
	Aragón	127	5.82
	Principado de Asturias	93	4.26
	Castilla y León	81	3.71
	Extremadura	81	3.71
	Región de Murcia	66	3.02
	Comunidad Valenciana	65	2.98
	Galicia	38	1.74
	Islas Canarias	30	1.38
	País Vasco	19	0.87
	Otras (La Rioja, Navarra, Cataluña, Islas Baleares)	29	1.33
	<i>Total</i>	2.184	100.00

La muestra participante evaluó la evidencia de las diferentes dimensiones del liderazgo pedagógico de directores (n=729; 33.38%), jefes de estudios (n=330; 15.11%) y profesorado (n=1048; 47.99%) (Tabla 2).

**Tabla 2. Líderes pedagógicos evaluados**

	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO
Directores	729	33.38	34.60
Jefes de estudios	330	15.11	15.70
Profesorado	1.048	47.99	49.70
Total	2.107	96.47	100.00
Perdidos en el sistema	77	3.53	
Total	2.184	100.00	

### *Instrumento de recogida de datos*

El cuestionario utilizado para evaluar la evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y docentes ha sido desarrollado por Gento *et al.* (2015), considerando antecedentes teóricos y empíricos (Gento, 2002; García, Gento, Palomares y González, 2012) y el juicio de doce expertos en la temática, pertenecientes a universidades nacionales e internacionales.

El instrumento incluye variables de clasificación y las dimensiones del liderazgo pedagógico (carismática, emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa) (Tabla 3). Cada dimensión se compone de diez ítems, que se responden en una escala de 9 puntos, donde 1 significa “nada evidente” y 9 “muy evidente”.

**Tabla 3. Dimensiones y significado del liderazgo pedagógico (Gento, 2002; Gento *et al.*, 2015)**

DIMENSIONES	SIGNIFICADO
1 Carismática	El líder debe resultar atractivo a nivel personal para que el resto de los integrantes de la institución educativa se sientan satisfechos y cómodos de estar y colaborar con él, siendo lo suficientemente accesible para inspirar cercanía y seguridad en la relación profesional.
2 Emocional	El líder debe tratar a todos los integrantes de la institución educativa con amabilidad, consideración y reconocimiento, teniendo en cuenta la dignidad de cada persona y mostrando estima y aprecio a todos ellos.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 3. Dimensiones y significado del liderazgo pedagógico (Gento, 2002; Gento et al., 2015)**

DIMENSIONES	SIGNIFICADO
3 Anticipadora	El líder debe ser capaz de adoptar las estrategias y actividades más adecuadas para resolver futuros desafíos o problemas. También debe prever las posibles consecuencias de las soluciones o decisiones adoptadas.
4 Profesional	El líder debe proporcionar el impulso necesario para que la institución y sus integrantes alcancen la máxima calidad educativa posible, dirigiendo a sus diferentes miembros hacia el logro de las metas previamente establecidas.
5 Participativa	El líder debe alentar a la totalidad de personas de la institución educativa en el trabajo y esfuerzo cooperativo, potenciando su participación en la toma de decisiones, dado que su fomento implica una motivación adicional para todos los miembros.
6 Cultural	Los líderes deben promover la definición y consolidación del perfil cultural propio y particular de cada institución educativa, asumiendo el compromiso de personalizarlo, defenderlo y difundirlo, y contribuyendo a la creación de un sentido de comunidad.
7 Formativa	El líder debe asumir la responsabilidad de su propia formación y perfeccionamiento, así como promover la formación continua de la totalidad de integrantes de la institución educativa, como elemento esencial para mejorar la calidad de la educación y de la propia institución.
8 Administrativa	El líder debe atender con eficacia y diligencia las diversas tareas de gestión administrativa propias de su posición en la institución educativa.

### *Procedimiento*

Para evaluar la evidencia del liderazgo de los tres agentes considerados, la recogida de datos se llevó a cabo en diferentes fases entre junio de 2015 y octubre de 2018. Se recogieron 2.184 cuestionarios. El instrumento fue aplicado en soporte papel por diferentes integrantes de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación. Los participantes en la investigación fueron previamente informados sobre el objetivo del estudio. Su participación fue voluntaria y las respuestas confidenciales y anónimas.

### *Análisis de datos*

En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis) para estimar si los datos se distribuían con normalidad e identificar valores atípicos. A través del método de Pearson, se procedió a analizar las correlaciones de las dimensiones o aspectos y características del liderazgo, con



la intención de hacer una primera exploración sobre la relación entre pares de dimensiones que conforman el cuestionario. El coeficiente alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) se empleó para valorar la consistencia interna y la confiabilidad entre evaluadores, es decir, cómo un conjunto de elementos mide una sola construcción latente unidimensional (Tavakol y Dennick, 2011).

El análisis factorial confirmatorio (AFC) se utilizó para evaluar la estructura factorial del modelo de medición de liderazgo y determinar su bondad de ajuste. Para verificar el ajuste del modelo, se emplearon varios índices de ajuste: el chi-cuadrado relativo ( $\chi^2 / df$ ) de 3: 1 o menos indica un buen ajuste (Kline, 2011), el índice de ajuste comparativo (CFI > 0.90), el índice de Tucker-Lewis (TLI > 0.90) (Hu y Bentler, 1999), el error cuadrático medio de aproximación de la raíz (RMSEA < 0.06 a 0.08) (Schreiber *et al.*, 2006); el promedio cuadrático residual estandarizado (SRMR) de menos de 0.06 (Pop y Khampirat, 2019) o incluso menor a 0.08 indica un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1999).

Se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) unidireccional o de un factor (one-way) para estudiar, por un lado, las diferencias en la evidencia del liderazgo educativo de directores, jefes de estudios y profesorado y, por otro lado, considerando la titularidad del centro (público, privado o concertado). Además, se consideró pertinente agrupar los datos de centros privados y concertados, debido a su parecido en términos de funcionamiento y gestión, para estudiar las diferencias con los centros públicos, a través de la prueba t de Student para dos muestras independientes. Para el tratamiento de los datos se utilizaron los programas de análisis estadístico SPSS (versión 24) y Mplus (8.3 versión).

## RESULTADOS

### *Estadísticos descriptivos, análisis de fiabilidad y matriz de correlación entre dimensiones*

Los estadísticos descriptivos de las respuestas globales muestran la ausencia de comportamientos irregulares en la variabilidad y tendencia central, con medias entre 6.49 y 7.24, correspondientes a las dimensiones formativa y carismática, respectivamente, y desviaciones típicas entre 1.20 y 1.54 (Tabla 4). Considerando la valoración otorgada a la evidencia del liderazgo, se obtiene una respuesta general positiva a todas las dimensiones.

Los análisis de asimetría y curtosis ponen de manifiesto que los datos se obtuvieron de una población que tiene una distribución normal univariante, considerando que el valor absoluto de la asimetría es menor que 3 y el valor absoluto de curtosis menor que 10 (Kline, 2010).

Los coeficientes de correlación de Pearson ( $r$ ) oscilaron entre 0.626 (carismática-formativa) y 0.860 (anticipadora-profesional) y se relacionaron positivamente. Las correlaciones entre todas las dimensiones son estadísticamente significativas ( $p < 0.01$ ). Los valores de alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) globales estuvieron entre 0.88 y 0.94 (Tabla 4), considerándose entre buenos y excelentes (George y Mallery, 2003). Además, teniendo en cuenta que en la investigación se incluyen varios colectivos, se calcularon los valores de ( $\alpha$ ) de manera independiente para todos ellos, con valores que oscilan entre 0.929 (director, en la dimensión carismática) y 0.958 (familias, en la dimensión participativa). Se confirma, en definitiva, que la escala puede emplearse para medir el liderazgo pedagógico con confiabilidad.

**Tabla 4. Estadísticos descriptivos, confiabilidad y matriz de correlación entre dimensiones**

DIMENSIONES DEL LIDERAZGO		$\alpha$	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS					
			$M$	$dt$	MIN.	MAX.	SK	KU
1	Carismática	.882	7.24	1.20	1	9	-1.20	2.16
2	Emocional	.933	7.05	1.35	1	9	-1.17	1.95
3	Anticipadora	.931	6.93	1.29	1	9	-0.96	1.46
4	Profesional	.919	6.95	1.33	1	9	-0.99	1.25
5	Participativa	.946	6.88	1.42	1	9	-1.03	1.49
6	Cultural	.933	6.89	1.34	1	9	-1.03	1.50
7	Formativa	.933	6.49	1.54	1	9	-0.94	0.91
8	Administrativa	.911	7.02	1.36	1	9	-1.00	1.57

DIMENSIONES DEL LIDERAZGO		$\alpha$	CORRELACIÓN DE PEARSON							
			1	2	3	4	5	6	7	8
1	Carismática	.882	1.000							
2	Emocional	.933	.816**	1.000						
3	Anticipadora	.931	.801**	.825**	1.000					
4	Profesional	.919	.766**	.793**	.860**	1.000				
5	Participativa	.946	.734**	.818**	.825**	.830**	1.000			
6	Cultural	.933	.757**	.790**	.840**	.859**	.857**	1.000		
7	Formativa	.933	.626**	.676**	.720**	.751**	.761**	.775**	1.000	
8	Administrativa	.911	.690**	.687**	.722**	.724**	.718**	.755**	.667**	1.000

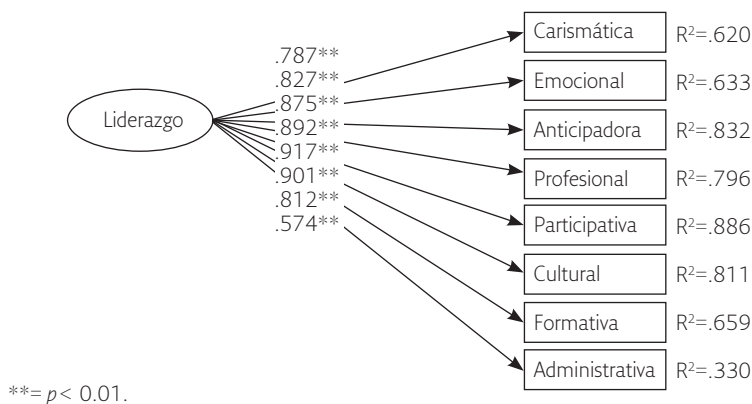
$\alpha$  =  $\alpha$  de Cronbach,  $M$  = Media,  $dt$  = desviación típica, Min = Mínimo, Max = Máximo, SK = Asimetría; KU = Curtosis  
 \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

*Análisis Factorial Confirmatorio*

La validez de constructo se evaluó mediante el AFC, a través de la estimación del parámetro de máxima verosimilitud. Los resultados obtenidos ( $\chi^2 = 33.220$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.001$ ) indican que el modelo muestra un buen ajuste a los datos empíricos. Esto es así desde los siguientes criterios:  $\chi^2/df$  menos de 3 ( $\chi^2/df = 2.768$ ), CFI y TLI por encima de 0.90 (CFI= 0.999 y TLI= 0.997), RMSEA por debajo de 0.08 [RMSEA= 0.029 (95%CI= 0.018 - 0.041)] y SRMR por debajo de 0.06 (SRMR= 0.008).

Todas las cargas factoriales estandarizadas fueron significativas ( $p < 0.01$ ) y oscilaron entre 0.574 (administrativa) y 0.917 (participativa). Esto indica que las ocho dimensiones contribuyeron significativamente a la medición del liderazgo pedagógico: es decir, que el modelo hipotético se ajusta bien con los datos empíricos (Figura 1). En el modelo,  $R^2$  osciló entre 0.886 y 0.330 (Figura 1). Las dimensiones participativa y administrativa indicaron los valores más alto y bajo, respectivamente. Las altas cargas reflejan una gran variación compartida entre dimensiones.

**Figura 1. Validez de constructo del modelo de liderazgo pedagógico**



*Comparación de la evidencia informada por las partes interesadas del liderazgo de directores, jefes de estudios y profesorado*

La percepción de evidencia del liderazgo, informada por las partes interesadas, ofrece puntuaciones promedio más altas para el colectivo de directores evaluados en todas las dimensiones. Mientras que los valores promedio inferiores se atribuyen al liderazgo del profesorado, también en todas las dimensiones (Tabla 5).

Se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) unidireccional o de un factor (one-way) para estudiar las diferencias en la evidencia del liderazgo de directores, jefes de estudios y profesorado. Existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.01$ ) en la percepción de evidencia informada por las partes interesadas entre directores y profesorado en todas las dimensiones, lo que indica que las partes interesadas perciben mayor evidencia del liderazgo en directores que en profesorado. Además, en la dimensión administrativa también se encontraron diferencias significativas entre directores y jefes de estudios, que ponen de manifiesto una mayor evidencia en esta dimensión para los primeros (Tabla 5).

**Tabla 5. Comparación de la evidencia del liderazgo de directores, jefes de estudios y profesorado (One-way ANOVA)**

DIMENSIONES DEL LIDERAZGO	1. DIRECTORES			2. JEFES DE ESTUDIOS			3. PROFESORADO			F-TEST	DIFERENCIA DE MEDIA
	M	dt	RANK	M	dt	RANK	M	dt	RANK		
Carismática	7.38	1.19	1	7.22	1.33	1	7.15	1.12	1	8.68**	1 > 3
Emocional	7.17	1.32	3	7.02	1.51	3	6.97	1.32	2	4.51**	1 > 3
Anticipadora	7.08	1.25	5	6.99	1.37	4	6.80	1.25	4	11.11**	1 > 3
Profesional	7.11	1.27	4	6.98	1.42	5	6.81	1.31	3	11.13**	1 > 3
Participativa	7.00	1.40	7	6.88	1.53	7	6.78	1.38	5	5.07**	1 > 3
Cultural	7.03	1.30	6	6.91	1.40	6	6.77	1.33	6	8.36**	1 > 3
Formativa	6.63	1.46	8	6.52	1.62	8	6.37	1.54	8	6.58**	1 > 3
Administrativa	7.33	1.24	2	7.10	1.33	2	6.76	1.39	7	39.36**	1 > 2; 1 > 3

M= Media, dt= desviación típica, Rank=Orden

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

La evidencia de las dimensiones carismática y administrativa ofrece mayores puntuaciones promedio en directores y jefes de estudios, mientras que para el profesorado las dimensiones percibidas como más evidentes son la carismática y la emocional. Se constata que la dimensión percibida como más evidente, en los tres tipos de liderazgo, es la carismática. En cambio, la dimensión percibida como menos evidente, para los tres colectivos, es la formativa (Tabla 5).

Por otro lado, mientras que los aspectos administrativos son valorados como muy evidentes en directores y jefes de estudios (2/8), en el profesorado se percibe entre las menos evidentes (7/8). La emocional es también una dimensión valorada como evidente en los tres colectivos, si bien es más relevante en el perfil del profesorado, junto a la dimensión participativa, que se estima como más evidente en el liderazgo del profesorado (Tabla 5).

*Comparación de la evidencia del liderazgo informado por las partes interesadas  
considerando la titularidad del centro*

Se analizó la percepción de evidencia del liderazgo considerando la titularidad del centro (público, concertado y privado). De nuevo, se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) de un factor, constatando que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre la evidencia informada del liderazgo del director en la dimensión carismática entre centros públicos ( $M = 7.34$ ,  $dt = 1.26$ ) y concertados ( $M = 7.65$ ,  $dt = 0.82$ ). Sobre las restantes dimensiones no se encontraron diferencias significativas en la evidencia del liderazgo de directores.

Para el colectivo de jefes de estudios no se encontraron diferencias significativas considerando la titularidad del centro. En cambio, sí se hallaron en algunas dimensiones para el colectivo de profesorado. Así, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en las dimensiones anticipadora, profesional y cultural entre centros privados y públicos, además de entre centros privados y concertados. Es decir, las partes interesadas informan mayor evidencia de las anteriores dimensiones del liderazgo del profesorado en centros privados (Tabla 6). También se obtuvieron diferencias significativas ( $p < 0.01$ ) en la dimensión formativa entre centros públicos y concertados, así como entre centros privados y concertados. Las partes interesadas perciben una mayor evidencia de la dimensión formativa del liderazgo del profesorado en centros públicos y privados que en los concertados.

**Tabla 6. Comparación de la evidencia del liderazgo pedagógico por tipo de centro**

Liderazgo de directores								
DIMENSIONES DEL LIDERAZGO	1. PÚBLICO		2. CONCERTADO		3. PRIVADO		F-TEST	DIFERENCIA DE MEDIA
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>		
Carismática	7.34	1.26	7.65	0.82	7.23	0.76	3.17*	2 > 1
Emocional	7.13	1.38	7.33	1.03	7.34	0.78	1.23	-
Anticipadora	7.04	1.30	7.24	1.03	7.20	0.92	1.23	-
Profesional	7.06	1.32	7.37	0.93	7.13	1.01	2.74	-
Participativa	6.98	1.45	7.04	1.22	7.21	1.06	0.35	-
Cultural	7.00	1.35	7.17	1.06	7.24	0.94	1.05	-
Formativa	6.59	1.51	6.87	1.16	6.72	1.38	1.69	-
Administrativa	7.34	1.27	7.34	1.12	7.14	0.98	0.29	-
Liderazgo de jefes de estudios								

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 6. Comparación de la evidencia del liderazgo pedagógico por tipo de centro**

DIMENSIONES DEL LIDERAZGO	1. PÚBLICO		2. CONCERTADO		3. PRIVADO		F-TEST	DIFERENCIA DE MEDIA
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>		
Carismática	7.19	1.46	7.33	0.91	7.07	0.89	0.40	-
Emocional	6.95	1.66	7.20	0.86	7.30	1.40	1.05	-
Anticipadora	6.94	1.51	7.13	0.91	6.96	0.90	0.55	-
Profesional	6.93	1.57	7.16	0.84	6.91	1.29	0.77	-
Participativa	6.82	1.67	7.04	1.03	6.88	1.37	0.57	-
Cultural	6.88	1.54	6.95	0.91	7.01	0.96	0.12	-
Formativa	6.48	1.74	6.65	1.16	6.49	1.76	0.28	-
Administrativa	7.16	1.42	6.92	1.08	7.05	0.76	0.84	-
Liderazgo del profesorado								
Carismática	7.14	1.16	7.11	0.96	7.40	0.41	0.63	-
Emocional	6.96	1.34	7.00	1.24	7.16	1.10	0.28	-
Anticipadora	6.78	1.29	6.79	1.09	7.50	0.59	3.39*	3 > 1; 3 > 2
Profesional	6.78	1.35	6.89	1.07	7.47	0.87	3.16*	3 > 1; 3 > 2
Participativa	6.78	1.41	6.75	1.32	7.13	0.98	0.71	-
Cultural	6.73	1.37	6.89	1.15	7.48	0.77	3.99*	3 > 1; 3 > 2
Formativa	6.41	1.51	6.06	1.64	7.10	1.52	5.82**	1 > 2; 3 > 2
Administrativa	6.78	1.41	6.61	1.31	6.93	1.00	1.07	-

*M*= Media, *dt*= desviación típica

\**p*<.05, \*\**p*<.01

Considerando el contraste entre públicos y “concertados/privados”, los resultados de la *prueba t* para muestras independientes confirmaron que existe una diferencia significativa en la dimensión carismática de los directores ( $p<0.01$ ), lo que indica que los informantes percibieron mayor evidencia de esta dimensión en los centros concertados/privados. Y, además, se consta la diferencia significativa ( $p<0.05$ ) en la dimensión cultural del liderazgo del profesorado entre centros públicos y concertados/privados, resultado que pone de manifiesto una mayor evidencia informada por las partes interesadas de esta dimensión en los centros concertados/privados.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro del imaginario colectivo, existe consenso en afirmar que el liderazgo pedagógico, al menos idealmente, va más allá de la dirección de la institución (Argós y Ezquerro, 2013; Harris *et al.*, 2019; Ruiz-Corbella, 2013; Sepúlveda y Volante, 2019; Tian *et al.*, 2016). Y, a la vez, esta idea convive con abundantes estudios que muestran la importancia de la dirección en las instituciones educativas que funcionan bien (Bolívar, 2019; Day y Leitwood, 2007; Fullan, 2014; Medina y Gómez, 2014). En la confluencia de esas realidades se ha situado este estudio, que ha considerado la perspectiva de las partes interesadas (estudiantes, docentes, directores y familias), que participaron en él como asesores múltiples (Eichinger y Lombardo, 2003), para evaluar la evidencia de las dimensiones o aspectos del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado.

Los resultados han puesto de manifiesto que la percepción de evidencia (grado de existencia o logro) del liderazgo, desde la perspectiva de las partes interesadas, es mayor para directores y menor para el profesorado, en todas las dimensiones consideradas. Estos resultados tienen sentido en tanto que el liderazgo en España se ha identificado tradicionalmente con *liderar desde el frente*, desde una perspectiva que ha considerado casi en exclusiva la función del director (Bolívar, 2019). La causa de estos resultados se puede deber, por tanto, a la idea todavía existente en nuestro contexto educativo de equiparar el liderazgo pedagógico con la figura del director. En definitiva, un imaginario colectivo en el que liderar es una función atribuida, en exclusiva, a quien dirige. Parece razonable entonces encontrar mayor percepción de evidencia en este colectivo y no sorprende que los valores de evidencia sean menores en el liderazgo del profesorado, aún poco considerado dentro del liderazgo pedagógico, al menos en nuestro contexto (Balduzzi, 2015; Bernal e Ibarrola, 2015; González *et al.*, 2019). No así en perspectiva internacional, donde continúa investigándose desde diversos enfoques (Harris *et al.*, 2019; Sepúlveda y Volante, 2019; Wenner y Campbell, 2017).

Las partes interesadas que participaron en este estudio han percibido como más evidente, en los tres tipos de liderazgo considerados, la dimensión carismática, que viene determinada por un perfil profesional relevante, experiencia acreditada, representatividad, aceptación, legitimidad, coherencia y compromiso personal, especialmente (Gento, 2002; Grabo, Spisak y van Vugt, 2017). Además, en el caso de directores y jefes de estudios se destaca la percepción de evidencia de la dimensión administrativa, que incluye elementos burocráticos y gerenciales. Este resultado puede deberse a los múltiples procesos de gestión que caracterizan la vida de las instituciones educativas. En el colectivo del profesorado la percepción de evidencia

de la dimensión emocional fue relevante, aspecto coincidente con estudios previos (Berkovich y Eyal, 2015; Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015; Samier y Schmidt, 2009).

La dimensión percibida como menos evidente por las partes interesadas que participaron en el estudio fue la formativa, para los tres colectivos. Este resultado infiere la necesidad de potenciar la formación inicial y permanente de los líderes pedagógicos, como han constatado estudios previos (Cantón, 2013; García-Garnica y Caballero, 2019; González *et al.*, 2016; Bolívar, 2019). Parece oportuno que, desde la administración educativa, se diseñen e implementen procesos de formación que impliquen a los tres colectivos, facilitando la formación en el centro de trabajo como comunidad de aprendizaje, desarrollo de comunidades de práctica y redes de aprendizaje profesional (Azorín, Harris y Jones, 2019). Se trata, en definitiva, de hacer posible una comunidad de liderazgo, un encuentro entre un conjunto de líderes –no solo de directores–, de centros educativos diversos que colaboran para mejorar la calidad de las instituciones de las que forman parte (Lorenzo, 2012).

El análisis de los resultados obtenidos pone de manifiesto que el perfil del liderazgo del director y el del jefe de estudios están próximos entre sí, mientras que el liderazgo del profesorado ofrece valoraciones particulares (Tabla 5). Esto puede ser debido a que directores y jefes de estudios son roles, son cargos con nombramiento, mientras que el liderazgo del profesorado es inherente a su función docente y educadora. Este liderazgo del docente se caracteriza por una mayor evidencia percibida de las dimensiones emocional y participativa, y una menor evidencia de la dimensión administrativa, en comparación con directores y jefes de estudios. Ese resultado puede explicarse desde la premisa de que los docentes, posiblemente, tienen una actuación más cercana a estudiantes y familias, y menos implicación en temas burocráticos.

Considerando la variable titularidad del centro, la percepción de la evidencia del liderazgo desde la valoración de las partes interesadas mostró diferencias en la dimensión carismática del liderazgo de los directores, y en las dimensiones anticipadora, profesional y cultural del liderazgo docente. Estos resultados podrían ser atribuidos a las diferencias existentes en la gestión y funcionamiento considerando la titularidad de los centros educativos. También es preciso señalar que las diferencias individuales en la percepción de la evidencia del liderazgo pueden atribuirse a la propia experiencia personal de los informantes, mientras que las diferencias entre los grupos pueden ser atribuibles a las interpretaciones divergentes de las preguntas, de acuerdo con su rol como parte interesada (docentes, familiares, estudiantes, etc.). En todo caso, es necesaria más investigación para confirmar estos re-



sultados y, en su caso, determinar las causas de las diferencias obtenidas atendiendo a la variable titularidad de centro.

Finalmente, los resultados de este estudio permiten concluir con las siguientes implicaciones prácticas.

En primer lugar, la necesidad de construir una cultura institucional de liderazgo compartido (Tian *et al.*, 2016) que vaya más allá del director, que en este estudio se constata como el liderazgo más evidente. Para ello, potenciar el liderazgo de jefes de estudios y del profesorado es importante (Harris *et al.*, 2019), si se pretende establecer una *red dinámica de liderazgos* en la institución (Ruiz Corbella, 2013; Spillane y Ortiz, 2019) o a través de comunidades de liderazgo *entre centros* (Lorenzo, 2012). Su efectivo desarrollo podrá configurar un *ethos* particular que ayude al logro del proyecto educativo de la institución, para que cada estudiante desarrolle plenamente su personalidad y exista en la comunidad un espacio de desarrollo docente.

A ello puede ayudar –y esta es la segunda consecuencia práctica de este estudio– el fortalecimiento de un marco formativo para los líderes pedagógicos, al ser esta dimensión la menos evidente en los tres colectivos evaluados en este estudio. Una formación para el liderazgo pedagógico que debe estar presente en los planes de estudios de los docentes en formación, adaptados a la realidad, a las necesidades de las instituciones, que se complemente con una formación continua que considere al centro educativo como comunidad que aprende y se desarrolla, desde un enfoque del liderazgo pedagógico para el aprendizaje.

En tercer lugar, la evidencia reportada por las partes interesadas sobre la dimensión administrativa en directores y jefes de estudios hace posible recomendar considerar estrategias para reducir los aspectos burocráticos asociados a estos roles de liderazgo. Posiblemente, potenciar la figura del Personal de Administración y Servicios en los centros sea una iniciativa bienvenida para aliviar la sobrecarga gerencial que puede limitar, en tiempo y energía, la priorización de otras funciones o actuaciones de los líderes.

Para terminar, estudios futuros podrán investigar, a través de diseños cualitativos configurados en estudios de caso, la evidencia del liderazgo de las instituciones educativas, con el fin de establecer proyectos de desarrollo y mejora institucional. Además, será útil explorar la evidencia de buenas prácticas en los tipos de liderazgo (directores, jefes de estudios y profesorado), que puedan ser transferibles a líderes de la institución objeto de estudio y de otras. También podrá investigarse la percepción que los distintos agentes tienen sobre la evidencia de su liderazgo. En definitiva, son líneas de estudio complementarias a la aquí expuesta que podrán permitir un acercamiento comprensivo y multifocal a la práctica del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas.

Fecha de recepción del original: 11 de noviembre 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 18 de marzo 2020

## REFERENCIAS

- Argos, J. y Ezquerro, P. (Coords.) (2013). *Liderazgo en educación*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2019). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080/13632434.2019.1647418
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 141-155.
- Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction and Student Success. *Journal of International Education & Leadership*, 9(1), 1-11.
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167.
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bourque, L. B. (2004). Cross-sectional design. En A. Lewis-Beck, A. Bryman, T. F. Liao, M. E. Braine y J. Parnell, *The SAGE Encyclopaedia of Social Sciences Research Methods* (pp. 230-231). Thousand Oaks: Sage.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, 3(3), 165-174.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). Formación en Educación Emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chi-Kin, J. y Day, C. (Eds.) (2016). *Quality and Change in Teacher Education*. London: Springer.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.

- Day, C. y Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. London: Springer Science & Business Media.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- de Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Dimas-Rangel, M. I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A. y Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3(7), 12-19.
- Domene Martos, S. (2015). *Capacidades para la resolución de problemas del jefe de estudios de los centros de Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma Andaluza* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla).
- Eichinger, R. W. y Lombardo, M. M. (2003). Knowledge summary series: 360-degree assessment. *Human Resource Planning*, 26(4), 34-44.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García, M., Gento, S., Palomares, A. y González, R. (2012). Liderazgo educativo y su impacto en las instituciones educativas. En M. Lorenzo y M. López (Coords.), *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (pp. 327-370). Granada: Universidad de Granada.
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 493-526.
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 83-106.
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S., Huber, G. L., González, R., Palomares, A. y Orden, V. J. (2015). Promoting the quality of educational institutions by enhancing educational leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- González, R., Gento, S. y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.

- González, R., Palomares, A., López-Gómez, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25.
- Grabo, A., Spisak, B. R. y van Vugt, M. (2017). Charisma as signal: An evolutionary perspective on charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 28(4), 473-485.
- Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P. y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference; International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2019). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N. y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. New York: Routledge.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jordán, J. y Codana, A. (2019) La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31-51.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Sun, J. y Pollock, K. (Eds.) (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. New York: Springer.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educación*, 48(1), 9-21.

- Martínez, I. y Gil, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 77-95.
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E. y Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 91-113.
- Meza-Mejía, M. C. y Flores-Alanís, I. M. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso. *Revista Educación*, 38(1), 101-115.
- Moral, C., Amores, F. J. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy*. París: OECD.
- Pop, C. y Khampirat, B. (2019). Self-assessment instrument to measure the competencies of Namibian graduates: Testing of validity and reliability. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 13-139.
- Raelin, J. A. (Ed.) (2016). *Leadership-as-practice*. New York: Routledge.
- Ritacco, M. (2019). El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía. Un estudio cualitativo. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 147-164.
- Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.
- Samier, E. A. y Schmidt, M. (Eds.) (2009). *Emotional dimensions of educational administration and leadership*. London: Routledge.
- Sans, A., Guardia, J. y Triadó, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. y King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Sepúlveda, S. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 341-362.
- Spillane, J. P. y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la ges-

- tión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Tenuto, P. L. y Gardiner, M. E. (2018). Interactive dimensions for leadership: an integrative literature review and model to promote ethical leadership praxis in a global society. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 593-607.
- Tian, M., Risku, M. y Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Vaillant, D. (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education*. París: UNESCO.
- Wang, L. H, Gurr, D. y Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270-287.
- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Witziers, B., Bosker, R. J. y Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.